Culture numérique de l'apprenant dans un projet de télécollaboration

Conférence JOCAIR 2014

Loizidou Dora*

** Laboratoire Lidilem*
Université Grenoble Alpes
Theodora.Loizidou@doctorant.univ-grenoble.fr
Université de Chypre
loizidou.dora@ucy.ac.cy

RÉSUMÉ. *Cet article s'inscrit dans le cadre d'un projet de télécollaboration fondé sur des échanges en ligne mettant en relation des apprentis tuteurs de FLE avec des apprenants de FLE à distance. L'interaction entre les deux groupes se fait autour des tâches conçues et animées par les tuteurs. À partir d'une analyse croisée, notre étude s'interroge sur l'augmentation de la culture numérique acquise par les apprenants afin de réaliser ces tâches.*

MOTS-CLÉS : *culture numérique, apprenant, télécollaboration, accompagnement.*

1. Introduction

Allant de pair avec l'évolution de la technologie, la formation en ligne pour l'apprentissage des langues a pris des formes diverses et elle demande ainsi à l'apprenant de posséder ou de développer plusieurs compétences. Dans un projet de télécollaboration, deux groupes se mettent en contact et collaborent à distance autour de tâches. Si l'on accepte que pour y participer, la communication est médiatisée par ordinateur (CMO), une des compétences essentielles de l'apprenant serait la culture numérique.

1. Cette étude s'inscrit dans le cadre du projet de télécollaboration *le français en (première) ligne* fondé sur des échanges en ligne mettant en relation des apprentis tuteurs de FLE avec des apprenants de FLE à distance. L'interaction entre les deux groupes se fait autour de tâches multimédias conçues et animées par les tuteurs. Cet

article étudie la culture numérique[1] (EN : « digital literacy ») que l'on demande aux apprenants afin de réaliser ces tâches et nous nous demandons si la participation à un tel projet permet l'augmentation de cette compétence chez les apprenants.

2. Cadre théorique

Durant le processus d'apprentissage et d'acquisition de la langue, l'apprenant doit « développer des compétences et des stratégies […] et exécuter les tâches, les activités et les opérations nécessaires pour participer efficacement à des actes de communication » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 110). Mais quelles compétences doit-il développer et comment réussira-t-il dans différents types de formation ? Ces formes de communication, qui se multiplient et changent continuellement avec le développement de la technologie intégrant des messages visuels et auditifs, demandent à tout acteur social un certain degré de « littératie multimodale » (Dagenais, 2012). Cependant, si l'on considère que « [l]e monde a toujours été complexe pour ses contemporains et si la littératie aujourd'hui ne peut être que multimodale, comme l'a toujours été la classe de langue, ce que les [technologies de l'information et de communication] TIC ajoutent, c'est une complexité de la multimodalité » (Marquilló Larruy, 2012, p. 78).

Désignant les compétences d'un acteur social de nos jours, nous citons les compétences clés pour l'apprentissage du cadre européen de référence (Commission européenne, 2004). Huit compétences y sont définies, considérées transversales et essentielles au niveau du développement personnel des citoyens, de leur inclusion sociale et de leur citoyenneté active. Il s'agit de : 1) la communication dans la langue maternelle, 2) la communication en langues étrangères, 3) la compétence mathématique et les compétences de base en sciences et technologies, 4) la compétence numérique, 5) apprendre à apprendre, 6) les compétences sociales et civiques, 7) l'esprit d'initiative et d'entreprise et 8) la sensibilité et l'expression culturelles. Dans le présent article, nous nous intéressons à la compétence numérique « qui implique l'usage sûr et critique des technologies de la société de l'information (TSI) et, donc, la maîtrise des technologies de l'information et de communication (TIC) » (n.p.).

Dans un article récent présentant la littératie numérique, l'auteur (Gerbault, 2012) conclut que cette notion a des effets de facilitation et de complexification. Elle explique que la littératie numérique, qui touche la communication, la citoyenneté et la vie quotidienne, est « bien plus que la maîtrise des outils et de l'information » : « [c'est] un ensemble de capacités et d'activités d'interaction s'appuyant sur une réflexion critique, sur la collaboration et sur la flexibilité et l'adaptabilité. [Elle] devient une manière d'être, un comportement social » (p. 124).

---

[1] La traduction de ce terme est beaucoup discutée dans la littérature francophone ; nous y trouvons également « littératie digitale » et « compétence numérique ».

Dès l'apparition des outils de TIC, leur utilisation a été considérée comme devant renforcer l'autonomie des apprenants, mais les possibilités de ces derniers ont été surestimées, laissant au second plan l'accompagnement pédagogique et social. De même, les « dispositifs d'(auto)formation par TIC, qui font appel implicitement à la capacité d'autonomie des apprenants, ne la prennent pourtant pas en charge. Ils se contentent de la présupposer acquise » (Linard, 2003, n.p.). D'après Nissen (2007), certains types d'autonomie, comme l'autonomie langagière, technique, méthodologique et sociale se manifestent dans toutes les formations : « le fait qu'une formation se déroule partiellement à distance implique automatiquement que les concepteurs et tuteurs recherchent une autonomisation » des apprenants (n.p.). Ajoutons à ce point que selon Barbot (2000), l'autonomie est « une valorisation de la capacité de chaque sujet de s'autoréguler, d'autocentrer avec des normes les conditions de son apprentissage, de le calibrer selon le mode d'être qui lui est propre et ses nécessités » (p. 22).

Du point de vue des enseignants, d'autres recherches ont montré que « l'intégration ou non de l'autonomisation dans les objectifs de formation sont reliés à la conception que les acteurs éducatifs se font de l'autonomie » (Albero, 1998, cité dans Albero, 2003, p. 10). Ces derniers considèrent, d'une part, que cette dimension ne fait pas partie de leur responsabilité professionnelle parce qu'il s'agit « d'un trait de personnalité, une caractéristique intrinsèque de l'individu » et d'autre part que « l'autonomie est plutôt de l'ordre de la compétence, contextuelle et dépendante de facteurs à la fois externes et internes ». Toutefois, le responsable de la formation est censé « éviter de donner des explications erronées, des consignes peu claires […] ou d'utiliser les TIC d'une manière reconnue comme peu pertinente » (Demaizière, 2007, p. 13).

D'ailleurs, afin de permettre à l'apprenant de progresser dans son apprentissage, il a besoin d'aide, de guidage, d'accompagnement, de médiation et d'étayage (Demaizière, 2007) et ainsi dans la perspective de l'autonomie métacognitive de l'apprenant en ligne, il ne suffit pas de le rendre conscient de sa manière d'apprendre, mais il doit avoir à sa disposition une variété de ressources auxquelles il pourra avoir recours s'il en a besoin (Nissen, 2007). Dans le même article de Nissen relatif aux formations hybrides, elle conclut que le travail en groupe est important dans l'optique d'augmenter l'autonomisation des apprenants. De plus, selon Little (2004) l'autonomie nécessite interaction et collaboration.

Par ailleurs, les caractéristiques de la technologie dans la CMO sont des artéfacts et ainsi les choix des utilisateurs ne sont pas prévus, mais ces derniers peuvent les exploiter selon les tâches qu'ils ont à réaliser. Ceci rend les activités des utilisateurs négociables et les caractéristiques de la technologie permettent des affordances dynamiques (O'Rourke, 2005). Les résultats d'une recherche dans le cadre d'une télécollaboration ont montré que les apprenants « font preuve d'une réelle créativité » et qu'« ils s'approprient des outils qu'ils connaissaient déjà » (Mangenot et Zourou, 2007, n.p.).

3. Contexte de l'étude

Dans le cadre du projet de télécollaboration que nous étudions ici[2], la présente recherche analyse les interactions en ligne entre les participants de l'université Stendhal-Grenoble 3 et de l'université de Chypre pendant le semestre d'hiver de l'année académique 2013-2014. Ce projet est intégré dans le cursus universitaire des étudiants qui allie des séances présentielles et à distance.

Pendant dix semaines, de septembre à novembre 2013, quatre étudiants en France – étudiants en Master 2 et futurs enseignants de FLE (apprentis tuteurs) – ont collaboré à distance avec seize étudiants étrangers à Chypre qui apprennent le français (étudiants hellénophones en 2e année d'études[3]). Les apprenants, encadrés par l'enseignante sur place et par les tuteurs à distance, ont réalisé des tâches qui ont été conçues et animées par les tuteurs en vue d'une production écrite ou orale en mode asynchrone (écrit et oral) et en mode quasi-synchrone (clavardage). Les tuteurs ont travaillé en binôme et deux groupes ont été créés avec huit apprenants chacun.

La communication entre les tuteurs et les apprenants a été médiatisée exclusivement par ordinateur à travers la plateforme *Moodle*. Tous les cours ont eu lieu dans une salle informatique équipée d'un ordinateur par apprenant avec connexion à Internet. Le rôle de l'enseignante envers les tuteurs et les apprenants au niveau de la télécollaboration était plutôt réactif. Ainsi, l'enseignante répondait-elle aux demandes des apprenants et des tuteurs seulement quand ils la sollicitaient ou quand elle considérait que c'était nécessaire.

Étant donné qu'une certaine culture numérique est nécessaire pour la communication des participants dans cette télécollaboration, notre étude a pour objet d'examiner une éventuelle augmentation de cette compétence chez les apprenants et la contribution des tuteurs à cette évolution. Ainsi, nous demanderons-nous premièrement comment les tuteurs accompagnent les apprenants à utiliser ces technologies utilisées dans le but de réussir à réaliser la production finale de la tâche. Nous regarderons si leur posture était plutôt proactive ou réactive dans l'accompagnement de la dimension technique. Deuxièmement nous nous demanderons s'ils considèrent que l'accompagnement technologique fait partie de leurs responsabilités professionnelles étant donné que dans cette formation hybride il y a un enseignant sur place qui pourrait s'occuper de cette dimension. Et troisièmement, nous examinerons si les apprenants maîtrisent bien les outils technologiques demandés pour réaliser leurs tâches. Nous nous demanderons si ces technologies facilitent la réalisation de leurs tâches et s'il y a une évolution dans leurs compétences numériques avant et après leur participation à ce projet de télécollaboration. Nous nous demanderons également s'ils sont conscients de la

---

[2] Pour plus d'informations sur *Le français en (première) ligne* : http://fle-1-ligne.u-grenoble3.fr

[3] La classe était hétérogène : le niveau des apprenants variait de A2 à B2.

nécessité d'augmenter leur culture numérique et s'ils manifestent une certaine autonomie pour affronter les problèmes rencontrés.

Ainsi, cette étude tentera de répondre aux questions de recherche suivantes:

1. Quels sont la perception et le ressenti des tuteurs dans l'accompagnement technologique des apprenants pour réaliser leurs tâches ?

2. Quels sont la perception et le ressenti des apprenants envers leur culture numérique pour réaliser des tâches en mode asynchrone ?

Nous formulons l'hypothèse que les technologies utilisées dans un dispositif de télécollaboration favorisent l'augmentation de la culture numérique de l'apprenant.

3.1. Cadre méthodologique

Notre corpus est constitué: 1) d'interactions en ligne (IeL) entre tuteurs (N=4) et apprenants (N=16) durant une dizaine de semaines, 2) d'entretiens semi-directifs (ESD) avec les tuteurs et d'entretiens d'auto-confrontation avec les apprenants (EAC), 3) de journaux de bord (JdB) que les apprenants ont tenu tout au long des échanges en ligne, 4) de synthèses réflexives (SR) des tuteurs demandées dans le cadre de l'enseignement qu'ils suivent à Grenoble et 5) de questionnaires d'auto-évaluation remplis par les apprenants. Pour la présente étude, nous avons décidé de limiter notre corpus aux tâches visant une production orale et ainsi nous avons analysé les consignes et les feedback évaluatifs dans les forums de discussion dans cinq tâches en mode asynchrone oral.

Notre méthodologie de recherche relève d'une démarche descriptive et consiste à croiser ces différents types de données recueillies. Nous utiliserons certains outils, fournis par l'analyse du discours (Maingueneau, 2005), qui nous permettront de repérer dans les forums les marques discursives manifestant la maîtrise technologique. Ensuite, nous croiserons ces données avec le ressenti des tuteurs et des apprenants tel qu'il transparaît dans les entretiens semi-directifs, les entretiens d'auto-confrontation, les questionnaires ainsi que relevé dans les journaux de bord et les synthèses réflexives.

4. Résultats de l'analyse

Dans cette partie nous présentons les résultats de notre analyse[4]. Nous fournirons quelques mesures de type quantitatif et ensuite nous procèderons à une analyse qualitative. Dans un premier temps, nous avons examiné les consignes des tâches étudiées pour relever les outils technologiques dont les apprenants ont eu besoin pour réaliser leurs productions finales. Dans un deuxième temps, nous avons étudié

[4] Les noms de tous les participants sont codés. Nous avons adopté des abréviations pour désigner la source de nos données (cf. Annexe).

les résultats d'une auto-évaluation faite par les apprenants pour évaluer le degré de leurs compétences en informatique et nous les avons comparés avec les outils demandés dans les consignes. Dans un troisième temps, nous avons analysé les interactions en ligne entre tous les participants (tuteurs, apprenants et enseignants). Dans un dernier temps, nous avons croisé toutes ces données recueillies avec le ressenti des tuteurs et des apprenants que nous avons relevé dans les entretiens, les journaux de bord ainsi que dans les synthèses réflexives. Les exemples que nous avons choisis de fournir ci-dessous sont représentatifs du corpus analysé.

4.1. Données quantitatives

Nous commençons notre analyse avec quelques données quantitatives. Nous avons examiné les consignes des tuteurs données pour les cinq tâches ayant pour finalité une production orale, ainsi que les contributions qui ont été postées autour de ces tâches. Le tableau ci-dessous (cf. tableau 1) présente par tâche le nombre de travaux déposés par les apprenants sur la plateforme, mais aussi nous renseigne sur leur nombre par modalité de travail, individuel ou en binôme.

Groupe/Tâche	Individuel	Binôme	Total
GaT1	0	3	**3**
GaT2	8	0	**8**
GaT5	5	0	**5**
GbT2	7	0	**7**
GbT5	0	4	**4**
Total	**20**	**7**	**27**

Tableau 1. *Nombre de travaux déposés*

Le deuxième tableau (cf. tableau 2) nous informe de la répartition des messages entre les différents types de contributions des apprenants et des tuteurs dans les forums de discussion. Nous remarquons que dans la plupart des messages, non seulement les apprenants, mais aussi les tuteurs, parlent d'un aspect technique des travaux (au total 40 messages sur 101). Plus précisément, nous avons identifié des messages dans lesquels les apprenants et les tuteurs parlent exclusivement de l'aspect technique (20 messages sur 40). Nous avons également relevé des messages dans lesquels ils ne parlent que de l'aspect technique, mais dans ces mêmes messages, d'un côté les apprenants déposent leurs travaux (13 messages sur 40) et de l'autre les tuteurs donnent un feed-back (7 messages sur 40).

Type de contribution	Apprenants	Tuteurs	Total par message
Aspect technique	12	8	**20**
Aspect technique & Dépôt	13	0	**13**
Aspect technique & Feed-back	0	7	**7**
Dépôt	21	0	**21**
Feed-back	7	20	**27**
Autre	13	0	**13**
Total	**66**	**35**	**101**

Tableau 2. *Nombre et type de contributions*

Nous tenons à signaler que nous avons également étudié les messages dans le forum de discussion réservé pour la communication entre les tuteurs et les enseignants.

4.2. Outils technologiques

Dans les consignes des tâches à réaliser, les tuteurs ont demandé aux apprenants d'utiliser différents moyens et canaux de communication tout en proposant parfois l'utilisation d'un outil. Dans le tableau suivant (cf. tableau 3), nous présentons par tâche l'objectif communicationnel, le moyen et le canal de communication, ainsi que l'outil proposé par les tuteurs, le cas échéant.

Nous remarquons que les tuteurs du groupe A demandent la création d'une vidéo dans deux tâches sur trois sans proposer aucun outil (cf. GaT1 et GaT2). Toutefois, dans la troisième tâche dans laquelle l'utilisation d'un logiciel précis a été demandée pour créer un document audio (cf. GaT5), ils n'ont donné aucune information sur le mode d'emploi, tandis que les tuteurs du groupe B en ont données (cf. GbT2).

Tâche	Objectif communicationnel	Moyen et canal de communication	Outil proposé
GaT1	Présenter des clichés sur les Chypriotes	- Forum - Document audio-visuel (vidéo)	- Aucun
GaT2	Présenter une recette chypriote à des touristes francophones	- Forum - Document audio-visuel (vidéo)	- Aucun

Tâche	Objectif communicationnel	Moyen et canal de communication	Outil proposé
GaT5	Présenter une ville chypriote	- Forum - Document audio	- Logiciel *Audacity* - Aucune information sur le mode d'emploi
GbT2	Présenter ses habitudes alimentaires	- Web 2.0 (lien dans le forum) - Diaporama audio	- Outil *VoiceThread* - Informations sur le mode d'emploi
GbT5	Organiser un programme de quelques jours permettant de découvrir une ville chypriote	- Web 2.0 (lien dans le forum) - Diaporama audio	- Outil *VoiceThread* - Aucune information sur le mode d'emploi

Tableau 3. *Consignes des tuteurs*

Selon une auto-évaluation faite auprès des apprenants pour identifier leur maîtrise des outils proposés par les tuteurs, la majorité des apprenants estime que, avant de participer à ce projet de télécollaboration, ils étaient peu capables de les utiliser (cf. figure 1). Pour ce qui est de l'outil *VoiceThread*, la majorité des apprenants (6 sur 8) déclare qu'ils ne sont pas capables de créer une présentation son et image avec cet outil. En ce qui concerne la création d'une vidéo, tous les apprenants estiment avoir des notions pour le faire. Il est remarquable de noter que trois apprenants considèrent qu'ils sont capables de créer une vidéo dont un apprenant très bien et deux assez bien. Finalement, quant au logiciel *Audacity*, la plupart des apprenants (6 sur 8) n'a pas les compétences pour l'utiliser.

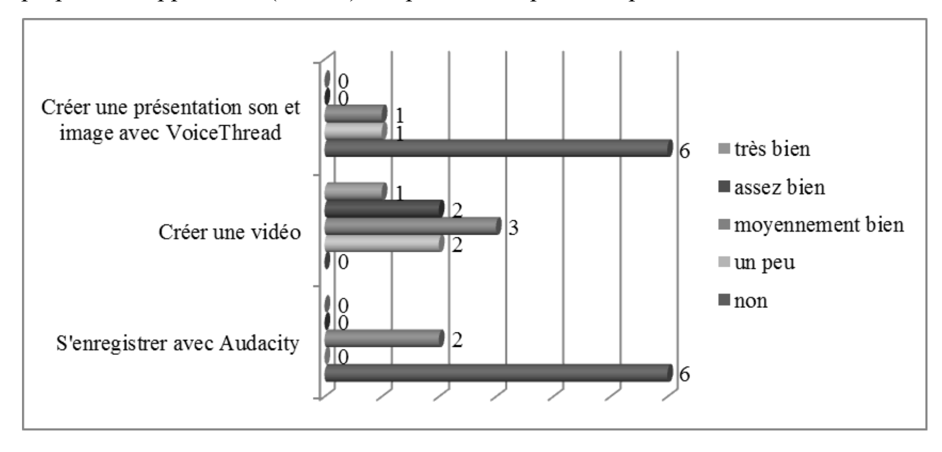


Figure 1. *Degré de compétences des outils proposés*

Dans le but d'étudier une éventuelle évolution de la culture numérique des apprenants, nous leur avons également demandé de s'auto-évaluer après leur participation à ce projet et nous avons constaté que la plupart des apprenants estime qu'ils maîtrisent plus les outils que les tuteurs leur avaient proposés (cf. figures 2, 3 et 4). Premièrement, pour le logiciel *Audacity* (cf. figure 2), nous constatons que les apprenants qui ne le maîtrisaient pas du tout avant estiment qu'après le projet ils sont capables de l'utiliser (5 sur 8). Une apprenante a même eu une évolution assez remarquable (cf. A5). Deuxièmement, même si l'évolution des compétences pour créer une vidéo (cf. figure 3) est moindre que pour *Audacity* et *VoiceThread*, nous observons que tous les apprenants estiment qu'ils peuvent créer une vidéo assez bien (5 sur 8) ou même très bien (3 sur 8). Finalement, nous apercevons une évolution vraiment remarquable pour *VoiceThread* (cf. figure 4) ; parmi les apprenants qui n'étaient pas capables de l'utiliser avant, ils déclarent que maintenant ils le maîtrisent assez bien (4 sur 6) ou même très bien (1 sur 6). Nous tenons à signaler que les apprenantes A6 et A13, qui estiment ne pas être capables d'utiliser le logiciel *Audacity* et l'outil *VoiceThread* ni avant ni après leur participation au projet, ne se sont pas servis de ces outils[5].

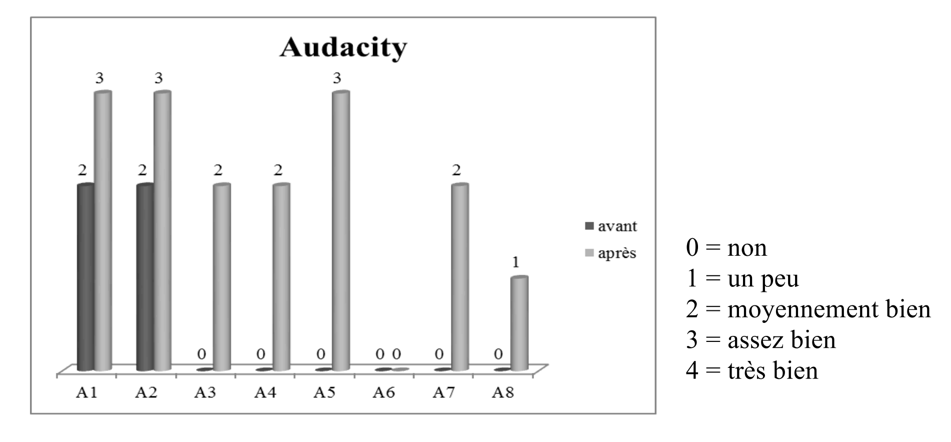
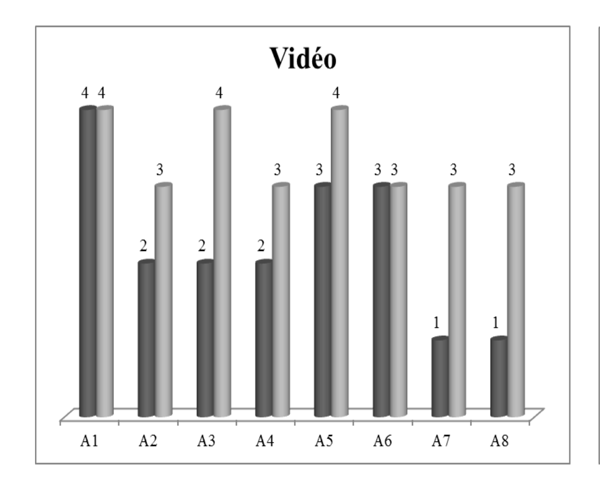
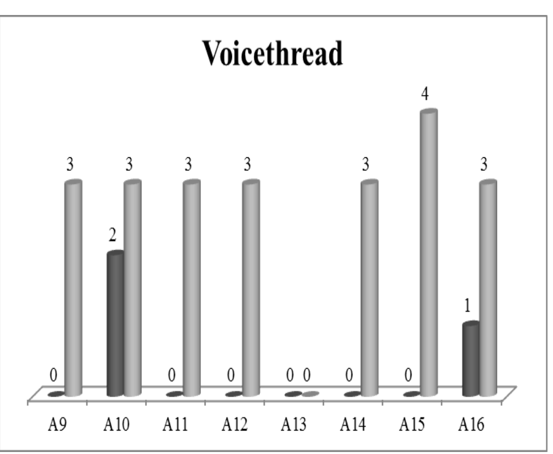


Figure 2. *Degré de compétences avant et après le projet*

[5] L'apprenant A6 a fait une présentation utilisant *Powerpoint*. En ce qui concerne l'apprenante A13, qui a rencontré plusieurs difficultés techniques, elle a déposé pour la première tâche (GbT2) un fichier audio en format *mp3* et pour la seconde (GbT5), tâche à réaliser en binôme, c'est seulement son binôme qui s'est enregistré.





Figures 3 et 4. *Degré de compétences avant et après le projet*

4.3. Interactions en ligne autour de l'aspect technique

Dans cette partie, nous avons étudié les échanges entre les tuteurs et les apprenants dans les forums de discussion, pour identifier les actes de langage manifestant un aspect d'ordre technique.

D'une part, nous avons relevé des actes de langage des apprenants dans lesquels ils informent les tuteurs d'une difficulté technique qu'ils ont affrontée (« *Parce que on avait un problème avec notre première vidéo, on a fait une autre.* » IeLGaT1A3A5). Premièrement, dans certains messages les apprenants préviennent les tuteurs qu'ils se sont rendus compte d'un dysfonctionnement et promettent de résoudre le problème : « *Je suis désolée mais mentaient Jai réalise que mon production ne marche pas.* ***J'ai vais l'envoyer ce soir*** » (IeLGaT5A2). Deuxièmement, nous constatons que les apprenants ne donnent pas de détails sur la nature du problème technique, sauf s'ils n'ont pas réussi à trouver une solution : « *Excuse-moi pour les lettres au début de la vidéo,* ***mais je ne peux pas les supprimer!*** » (IeLGaT2A3). Troisièmement, dans la plupart des messages, les apprenants s'excusent du retard : *« Je ne sais pas comment ajouter plusieurs des annexes et le vidéo n'est pas disponible si vous n'avez pas les 6 parties de notre vidéo. Je peux essayer de vous envoyer tous les 6 documents audios pour télécharger et être capable de le voir.* ***Je suis vraiment desolé pour ce désagrément*** » (IeLGaT1A1). Finalement, il est intéressant de noter que nous n'avons identifié qu'un seul échange dans lequel un apprenant demande directement conseil aux tuteurs : « *C'est vrai que je n'ai pas enregistré le film, mais il est impossible de vous envoyer le vidéo final parce que je l'essai chaque jour et il me prompte sur l'écran rouge et me dit qu'aucune opération pouvait être spécifiée.* ***Je ne sais pas comment faire face à ce problème. Si vous pouvez me consulter à ce***

que je dois faire pour le corriger, s'il vous plaît laissez-moi savoir et je le faisais. » (IeLGaT1A1).

D'autre part, examinant ces interactions de manière dialogale, nous constatons que les tuteurs donnent un feed-back évaluatif aux apprenants. Toutefois, les tuteurs de chaque groupe réagissent d'une manière différente aux messages des apprenants manifestant une difficulté technique. D'un côté, suite à des problèmes non résolus, évoqués dans les messages des apprenants, les tutrices du groupe B proposent des solutions ou donnent des options alternatives, comme nous constatons dans les échanges ci-dessous :

pour quelque raison que ***je ne peux pas mettre mon enregistrement****. il dit seulement s'accrocher sous les images, puis il cesse de travailler et n'enregistre pas mon enregistrement, seules les images* (IeLGbT2A13)
Bonjour A13, ***Si tu n'arrives pas à créer un document VoiceThread, tu peux :*** • ***soit*** *m'envoyer un fichier .mp3 où tu t'es enregistrée,* • ***soit*** *un PowerPoint avec extraits sonores.* *N'hésite pas à me demander si tu as des problèmes.* *Bonne journée !* *Tc* (IeLGbT2Tc)

Bonsoir A14 ! *J'ai consulté ton lien vers voicethread, tu as de jolies photos sur la présentation de tes habitudes alimentaires, mais* ***je ne vois pas de texte accompagnant les photos, ni de son. Est-ce que tu as des difficultés sur l'utilisation de voicethread ?*** *Si c'est le cas, tu peux toujours nous demander,* ***nous serons là pour t'aider à apprendre à l'utiliser****. L'important est que tu participes à cette activité ! Si t'as besoin d'aide, n'hésite pas à me contacter ! Bonne soirée et à bientôt !* *Tc* *(*IeLGbT2Td*)*
Bonjour! *Malheuresement,* ***mon voice-thread n'a pas marché****.* *Est-ce que voulez-vous de refaire?* *Je promis que la prochaine fois je vais vous demander votre aide.* *(*IeLGbT2A14*)*

De l'autre côté, les tuteurs du groupe A ne donnent pas de solutions, mais demandent par exemple aux apprenants l'envoi des fichiers de la production finale en bon format sans expliquer comment les convertir : « *Cependant, nous ne sommes toujours* ***pas parvenus à ouvrir le fichier vidéo*** *intitulé "Rendez-vous catastrophe". Nous profitons également pour vous annoncer que la deuxième vidéo sur "la Souvla" ne contient que 17 secondes d'enregistrement.* ***Nous vous demandons de***

bien vouloir convertir vos fichiers en format standard et d'envoyer les versions complètes*. » Ta* (GaT1Ta).

Par ailleurs, dans le forum de discussion réservé aux tuteurs et aux enseignants, nous identifions des messages des tuteurs du groupe B dans lesquels ils demandent plus d'informations pour comprendre si les apprenants ont des difficultés à utiliser l'outil proposé. Ils demandent ainsi l'intervention de l'enseignante sur place :

> *Bonjour Ech !*
> *La tâche 2 est désormais en ligne !*
> *Pour la production finale, nous demandons aux étudiantes de créer un document VoiceThread de manière individuelle. Nous souhaitons qu'elles nous parlent de leurs habitudes alimentaires pendant 3 à 4 min en illustrant leurs propos.*
> ***Nous avons expliqué la procédure pour créer un document sur VoiceThread et nous espérons qu'il n'y aura pas de difficultés.***
> *A bientôt sur Moodle !*
> *Tc*
> *(IeLT2Tc)*

> *Salut Tc,*
> ***J'ai vu vos explications concernant voicethread et je trouve que c'est très clair.***
> ***En tout cas, je vais voir cela avec eux demain en classe.***
> *Bonne soirée et à bientôt,*
> *Ech*
> *(IeLT2Ech)*

Les interactions autour de l'aspect technologique, illustrées par les exemples donnés plus haut, concernent les premières tâches de deux groupes (à savoir GaT1, GaT2 et GbT2). Dans les dernières tâches (à savoir GaT5et GbT5), nous n'avons relevé qu'un seul message, pour lequel les apprenantes ont trouvé une solution, comme le montre le message de l'apprenante ci-dessous : « *Voici le travail de moi et de A13. Malheureusement,* ***A13 ne pouvait pas enregistrer sa voix parce qu'il y a un probleme technique. On a fait le travail ensemble, mais*** *puisque elle ne pouvait pas faire* ***l'enregistrement, j'ai le fait pour nous deux****. Nous sommes desoles »* (IeLT5A12).

4.4. Discussion et interprétation

Répondant à notre première question de recherche concernant les tuteurs, nous identifions dans notre corpus que chaque groupe se comporte différemment dans l'accompagnement technique. Nous avons montré, d'une part, que les tuteurs du groupe A sont exigeants vis-à-vis des apprenants et n'apportent pas d'aide remarquable. Par ailleurs, ils semblent même surestimer les compétences des apprenants sans leur donner ni des informations sur le mode d'emploi des outils proposés, ni des explications pour résoudre les difficultés qu'ils rencontrent par la

suite. Ceci est d'ailleurs confirmé par les dires du tuteur a : « *c'était vraiment une* ***erreur de ma part*** *parce que [...]* ***je les ai surestimé*** *[...] et du coup je me disais qu'ils connaissent déjà audacity* » (ESDTa). Néanmoins, nous considérons que ce manque d'accompagnement a laissé aux apprenants du groupe A une certaine liberté de faire leurs choix, ce qui leur a aussi permis de gagner en autonomie : « *j´utilise une application a mon portable [que je connaissais pas] qui s´appelé splice pour faire de modifications dans le video* » (JdBA2).

D'autre part, les tutrices du groupe B adoptent une posture tant proactive que réactive quant à l'utilisation de l'outil qu'elles ont proposé. Tout d'abord, elles se montrent un peu inquiètes dans les échanges avec l'enseignante, raison probablement pour laquelle elles ont préparé un tutoriel. Dans leurs feed-back évaluatifs, elles aident les apprenants à surmonter leurs difficultés et les solutions qu'elles leur donnent rassurent et encouragent les apprenants (« ***Tc m'a aidé à résoudre mon problème*** *avec Voice thread et elle* ***m'a proposé des autres moyens*** *de créer l'enregistrement pour la tache. »* JdBA13).

Cette divergence dans l'attitude des tuteurs pourrait être interprétée comme liée à deux facteurs extérieurs : l'âge des tuteurs et leur propre culture numérique. Les tutrices du groupe B sont beaucoup plus jeunes et plus proches de l'âge des apprenants par rapport aux tuteurs du groupe A. De cette manière, nous pouvons considérer que, en nous basant sur des termes utilisés par Prensky (2001), les premières font partie des « natives numériques » (EN : « Digital Natives »), comme les apprenants, tandis que les seconds appartiennent plutôt aux « immigrés numériques » (EN : « Digital Immigrants »). D'ailleurs, un tuteur du groupe A reconnaît qu'il n'est pas capable d'aider : « ***je n'avais pas vraiment d'expertise*** *dans la matière [...] je n'avais* ***pas d'informations technique à lui donner*** » (ESDTa).

Notre analyse a montré que les apprenants évoquent régulièrement des problèmes/difficultés d'ordre technologique concernant l'utilisation des outils demandés. Même s'ils ne demandent pas directement d'aide auprès des tuteurs sur la plateforme, ils déclarent dans leurs journaux de bord et pendant les entretiens d'auto-confrontation qu'ils l'ont fait. Ainsi, la question qui se pose est si ces messages ont plutôt l'intention d'en informer les tuteurs ou si une autre action sous-entendue est communiquée dans les messages postés en ligne. Par cette attitude, nous considérons, premièrement, que les apprenants parlent de ces difficultés pour excuser leur retard pour le dépôt de la tâche finale et qu'ils expliquent les difficultés dans le cas où le problème n'est pas résolu et sollicitent indirectement l'aide des tuteurs. Deuxièmement, nous supposons qu'ils évitent de publier des messages sur la plateforme dans lesquels ils se montrent incapables de trouver une solution pour ne pas perdre la face devant les autres qui ont déjà posté leurs travaux sans difficulté. Par ailleurs, ils affirment que pour pouvoir déposer leurs productions en ligne, ils ont essayé de se débrouiller seuls recourant à d'autres outils ou à d'autres moyens ou même en demandant l'aide de l'enseignante sur place ou de leurs amis (« *on avait des problèmes sur l'usage de Powerpoint parce qu'il n'a pas marché, après on a fait d'autre vidéo et il n'a pas aussi marché,* ***enfin on a pris le vidéo avec mon téléphone portable*** » JdBA5).

Il est assez remarquable à travers les échanges en ligne que l'aspect technologique est chronophage, constatation que l'on retrouve fréquemment dans les journaux de bord et les entretiens d'auto-confrontation. Néanmoins, nous avons observé que les contributions relatives à des difficultés technologiques concernent plutôt les premières tâches et que pour les suivantes les apprenants déposent leurs productions finales sans évoquer de problèmes. Cette évolution est même reconnue par les apprenants eux-mêmes non seulement dans les questionnaires d'auto-évaluation comme nous l'avons montré plus haut (cf. figures 2, 3 et 4), mais aussi dans les journaux de bord et les entretiens d'auto-confrontation (par exemple : « *cette cour* ***m'aidé d'améliore*** *non seulement mon production écrit et oral mais aussi mes compétences* ***d'utiliser le Moodle du Word, Power Point et VoiceThreat*** *et également de découvrir un pays comme c'est France.* » JdBA10). Nous avançons que les facteurs suivants ont contribué à cette évolution :

1. Feed-back : le feed-back évaluatif des tuteurs a encouragé les apprenants à persister (« *parfois* ***nous avons besoin d'une relance*** *et quand on arrive à l'avoir.. on ne s'arrête pas* » EACA1). Ceci rejoint nos conclusions dans une autre recherche sur le même dispositif concernant le rôle du feed-back (Loizidou, 2013).

2. Familiarisation avec les outils : les tuteurs ont intentionnellement demandé aux apprenants d'utiliser de nouveau le même outil (IeLTd), ce qui a permis aux apprenants de se familiariser avec ces outils, comme le confirment d'ailleurs les dires d'une apprenante : « *j'ai eu besoin d'un peu plus de temps parce que* ***je ne connaissais pas cet outil*** *[…]* ***petit à petit j'ai compris comment il marche*** » (EACA9).

3. Travail collaboratif : les tuteurs ont considéré que la tâche en binôme faciliterait la manipulation de l'utilisation de l'outil comme la tutrice c le déclare dans sa synthèse réflexive, et comme cela est également confirmé par les paroles des apprenants (« *heureusement.. comme on était* ***en binôme****.. c'était* ***plus facile*** *de la réaliser avec Voicetread.. et ainsi* ***je me suis finalement rendue compte comment on l'utilise****.. parce qu'à la première tâche on avait des difficultés..* » EACA10). Ceci rejoint les conclusions de Nissen (2007) sur le travail en groupe qu'elle considère important pour augmenter l'autonomisation des apprenants.

5. Conclusion et perspectives

En guise de conclusion, nous aimerions citer un extrait des synthèses réflexives des tuteurs, dans lequel une tutrice parle de la difficulté d'introduire des outils du web social si les apprenants ne les connaissent pas et aborde une problématique autour de leur utilisation : « *Avec du recul, je pense qu'il est* ***délicat d'introduire*** *[des* ***outils du Web 2.0****] lorsqu'on n'est* ***pas sûr à 100% de leurs capacités****. Peut-être est-il* ***plus raisonnable pour les étudiants*** *ainsi que pour la* ***bonne conduite de la tâche de se limiter à des pratiques plus classiques*** *comme un enregistrement au format .mp3 ? Il s'agit là encore d'une* ***problématique intéressante autour des outils du Web 2.0****, sur les usages qui peuvent être pertinents mais aussi les limites. »* (SRTc). Néanmoins, dans cet article, nous avons tenté d'illustrer que les contraintes

rencontrées au niveau technologique ont permis d'augmenter non seulement l'autonomisation des apprenants, mais aussi leur culture numérique.

Dans cette étude, nous n'avons analysé que des outils appropriés par les apprenants en mode asynchrone oral. Suite à une réflexion non seulement d'un tuteur : « *Mais avec le recul **j'ai senti la nécessité** d'avoir une **tâche orale synchrone** utilisant **l'outil skype*** » (SRTa), mais aussi d'une apprenante : « *Je pense qu'il faut communiquer face en face, par exemple avec Skype, ainsi je pratiquerais un peu plus la compréhension orale.* » (JdBA5), nous estimons qu'il serait intéressant d'examiner dans une future recherche la culture numérique des apprenants en s'appropriant des outils non seulement en mode synchrone, mais aussi des outils qu'ils utilisent déjà dans leur vie quotidienne.

6. Annexe : Abréviations

A1 : apprenant (idem de 2 au 16)
CMO : communication médiatisée par ordinateur
EAC : entretien d'auto-confrontation
Ech : enseignante chypriote (enseignante des apprenants à Chypre)
ESD : entretien semi-directif
IeL : interactions en ligne
JdB : journal de bord
SR : synthèse réflexive
T1Ga : tâche 1 du groupe A (idem tâche 2 et 5)
T2Gb : tâche 2 du groupe B (idem tâche 5)
Ta : tuteur (idem b, c, d)
TIC : technologies de l'information et de communication
TSI : technologies de la société de l'information

7. Bibliographie

Albero, B. (2003). L'autoformation dans les dispositifs de formation ouverte et à distance : instrumenter le développement de l'autonomie dans les apprentissages. In Saleh I., Lepage, D. et Bouyahi, S. (dirs.), *Les TIC au cœur de l'enseignement supérieur.* Vincennes-St Denis : Laboratoire Paragraphe, Université Paris VIII-Vincennes-St Denis. pp. 139-159. http://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000270

Barbot, M.-J. (2000). *Les auto-apprentissages*. Paris : Clé International.

Commission Européenne (2004). *Les compétences clés pour l'apprentissage tout au long de la vie*. Cadre européen de référence.

Conseil de l'Europe. (2001). *Un cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.

Dagenais, D. (2012). « Littératies multimodales et perspectives critiques ». In *Recherches en didactique des langues et des cultures : Les Cahiers de l'Acedle*, *Notions en Questions (NeQ) en didactique des langues – Les littératies,* Vol. 9, n° 2, pp. 15-46. https://acedle.org/IMG/pdf/02_Dagenais.pdf

Demaizière, F. (2007). Didactique des langues et TIC : les aides à l'apprentissage. In *Alsic*, Vol. 10, n° 1. pp. 5-21. http://alsic.revues.org/index220.html

Gerbault, J. (2012). Littératie numérique, Les nouvelles dimensions de l'écrit au 21[ième] siècle. In *Recherches en didactique des langues et des cultures : Les Cahiers de l'Acedle*, *Notions en Questions (NeQ) en didactique des langues – Les littératies,* Vol. 9, n° 2, pp. 109-128. https://acedle.org/IMG/pdf/05_Gerbault.pdf

Linard, M. (2003). Autoformation, éthique et technologies : enjeux et paradoxes de l'autonomie. In Albero B. (dir.), *Autoformation et enseignement supérieur*, Hermès / Lavoisier, pp. 241-263. http://edutice.archives-ouvertes.fr

Little, D. (2004). Constructing a theory of learner autonomy: some steps along the way. In Mäkinen, K.; Kaikkonen, P; Kohonen, V. (eds.). *Future Perspectives in Foreign Language Education*, pp. 15-25. Oulu: Oulu University Press.

Loizidou, D. (2013). Place et rôle du socio-affectif dans les feedback évaluatifs lors d'une télécollaboration. In Dejean-Thircuir, C., Mangenot, F., Nissen, E., Soubrié, T. (coord.). *Actes du colloque Epal 2013* (Échanger pour apprendre en ligne), Université Grenoble Alpes, 6-8 juin 2013. http://epal.u-grenoble3.fr/dossier/06_act/pdf/epal2013-loizidou.pdf

Mangenot, F. & Zourou, K. (2007). Pratiques tutorales correctives via Internet : le cas du français en première ligne. In *Alsic*, Vol. 10, n° 1. http://alsic.revues.org/index650.html

Marquilló Larruy, M. (2012). Littératie et multimodalité ici & là-bas… ; En réponse à Diane Dagenais. In *Recherches en didactique des langues et des cultures : Les Cahiers de l'Acedle*, *Notions en Questions (NeQ) en didactique des langues – Les littératies,* Vol. 9, n° 2, pp. 47-84. https://acedle.org/IMG/pdf/03_Marquillo-Larruy.pdf

Nissen, E. (2007). Quelles aides les formations hybrides en langues proposent-elles à l'apprenant pour favoriser son autonomie ? In *Alsic*, Vol. 10, n° 1. http://alsic.revues.org/617

O'Rourke, B. (2005). Form-focused Interaction in Online Tandem Learning. *CALICO Journal*, Vol. 22, n° 3, pp. 433–466.

Prensky ; M. (2001). *Digital Natives, Digital Immigrants*, Vol. 9 No. 5, On the Horizon. MCB University Press.